

문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망

— 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 현대시교육

정재찬 한양대학교

* 이 논문은 2012년 한양대학교 교내연구비 지원으로 연구되었다(HY-2012).

- I. 문학 교수 - 학습 방법 연구에 관한 성찰
- II. 문학 교수 - 학습 방법의 관점
- III. 활동 중심 문학 교수 - 학습 방법의 실천
- IV. 요약 및 제언

I. 문학 교수 - 학습 방법 연구에 관한 성찰

문학교육학의 연구 현황을 다양한 기준에서 분류·조사한 최근의 연구(최병우, 2012)에 따르면¹ 다음과 같은 현상들이 주목을 끈다.

첫째, 문학교육학의 연구 결과를 교육목표, 교육과정, 교재, 교수-학습 방법, 교육 평가 등으로 나누어 볼 때, 절반에 가까운 양이 교수-학습 방법에 관한 논문들이라는 것이다.

교육 목표	교육과정	교재	교수-학습	평가	기타
46	31	49	133	14	153

1 최병우(2012)는 『문학교육론』(구인환 외, 2012)에 부록으로 실려 있는 「문학교육 관련 서지목록」과, 연구 시점 기준으로 38호 발간에 이른 한국문학교육학회의 학술지 『문학교육학』에 실린 논문 중 기획 논문을 제외한 개인 연구 논문을 대상으로 다루고 있다. 다만, 연구자 스스로 밝히고 있듯이, 개별 논문의 연구 범주를 나눔에 있어 주관이 개입할 가능성을 배제할 수는 없다.

둘째, 배경 이론의 범주에 따라 문학론, 교육학, 문화론, 공적 교육과정 등으로 나누어 보면, 문학론이 교육학의 4배에 가까울 정도로 지배적인 경향을 보인다.

문학론	교육학	문화론	공적 교육과정	기타
118	30	31	20	62

셋째, 문학교육의 위상과 목표 그리고 범주 등을 논하는 원론적 연구, 정해진 교육 목표나 교육 과정에 따른 교수-학습 모형이나 교수-학습 방법을 고구하는 방법론 연구, 교수-학습 방법론을 구체적인 작품에 적용해 실천해 보는 실제 연구, 교육 현장에서의 사례를 중심으로 문학교육의 방향을 모색하는 현장 연구 등으로 구분할 경우, 원론과 방법론 연구를 포함한 이론적인 연구가 대부분을 차지하고, 실제 연구와 현장 연구는 매우 부족한 것으로 나타난다.

원론적 연구	방법론 연구	실제 연구	현장 연구	기타
72	83	48	12	46

이상의 분석을 종합하면, 문학 교수 학습 방법에 관한 논문들은 그 양은 많으나 교육학보다는 문학학에 기반을 둔 논문들이 지배적일 뿐만 아니라, 실제 현장에 기반을 둔 연구보다는 이론적인 연구가 대부분인 형편이라고 결론지을 수 있을 것이다. 이를 달리 말하면, “문학 교수 학습 목표를 효과적으로 달성하기 위해 교수 학습 모형과 기법 등을 적용하여 구안한 구체적인 교수-학습 실행 계획”²⁾으로서의 문학 교수 학습 방법에 관한 논문들은 오히려 그 양이 현저히 부족한 것으로 판단해도 지나치지 않을 것이다.

2 이는 최지현 외(2007: 32)의 ‘국어과 교수-학습 방법’에 관한 정의를 ‘문학 교수-학습 방법’으로 변환한 것임.

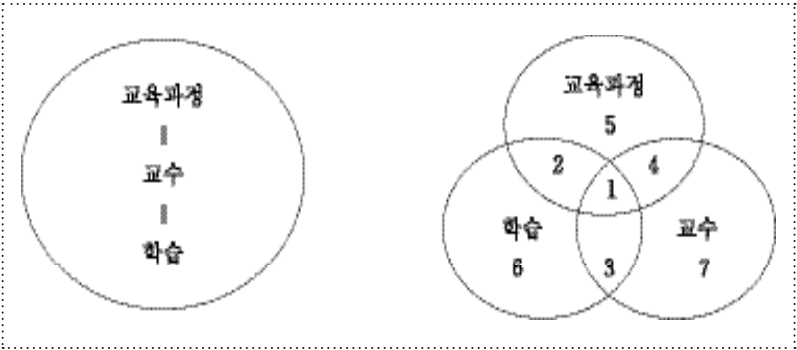
이러한 현상의 원인을 진단하기란 그리 어렵지 않다. 문학교육학 연구자들에게는 문학이라는 교육 대상에 관한 내용 지식(content knowledge)을 연구하는 편이 교수법적 내용 지식(pedagogical content knowledge)을 연구하는 것보다 더 익숙할 뿐만 아니라 심지어 안전하기 때문이다. 그러니 지식의 변환과 생산³을 넘어서는 단계, 곧 구체적인 교수 학습 실행 계획 수준으로서의 교수 학습 방법 논의는 학계의 연구보다는 현장의 실천 몫으로 돌리는 것이 관행처럼 굳어져 있다. 물론 거기에는 그 나름대로의 합리적이고 타당한 면이 있는 것도 사실이며, 이론과 현장의 괴리 현상⁴이 반드시 이론 쪽에만 그 타이가 있는 것도 아닐 것이다. 현장은 지나치게 현실적일 때가 많다. 사정이 이와 같으므로, 실제 현장 교육에 기반을 둔 문학 교수 학습 방법 논의 자체가 소략할 뿐만 아니라, 지금까지 논의되어 온 문학 교수 학습 방법 논의들 가운데 과연 어느 것이 더 타당하고 실천 가능한지에 대해서도 밝혀진 바가 없게 된 셈이다. 가령 창의성 신장을 위한 문학 교수 학습 모형이 있으면 그 가운데 어느 것이 어떤 환경과 조건 하에서 어떤 결과를 낳았는지 다양한 현장 실천을 통해 비교 검증함으로써 교수 학습 방법과 관련한 쟁점을 형성 및 해소하여 새로운 모형의 재구성, 변형, 발전, 생성 단계로 이어져야 하는 것이다.

그런 의미에서 현 단계 문학 교수 학습 방법 연구의 현안은 현장과의 소통에 있다고 본다. 문학 교수 학습과 관련하여, 현장을 위한 연구보다 현장 연구 자체가 필요한 이유가 여기에 있다. 교육과정의 현존하고 그것을 잘 구현한 교재를 통해 교육 내용을 잘 교수하면 우리가 바란 학습이 이루어질 것 같지만 현실은 그렇게 단순하지가 않다. 그런 의미에서 다음 도표(최지현 외,

3 이에 대해서는 염은열(2009)을 참조할 것. 여기서 PCK를 단순히 교과 내용 지식을 교수법적으로 변환하는 '기술' 정도로 이해해서는 안 된다. PCK 또한 '지식'의 일종이다. 즉 교과교육학자나 교사는 교과내용 지식을 소비하는 자가 아니라 교수법적 교과내용 지식을 생산하는 자인 것이다.

4 이에 대해서는 최지현(2011)을 참조할 것.

2007: 28)는 주목을 요한다.



이 도표들에서 교육과정이라 표시한 영역은 실질적으로는 교육과정 및 그 교육과정을 구현한 교재를 동시에 함축하는 것으로 이해해도 무방하다. 알다시피 왼쪽 도표는 이상태일 따름이다. 그럼에도 우리는 오른쪽 도표에서 1영역만을 상정하여 연구하는 경향이 강하다. 물론 그 넓이가 그림처럼 현실에서도 아주 작은 부분을 차지하지는 않을 것이다. 매 수업 사태마다 그 넓이는 유동적일 것임에 틀림없다. 그러나 그 넓이가 크든 작든, 우리가 주목해야 할 사항은 그 외의 여섯 영역, 예를 들어, 교육과정(교재)에 포함되지 않은 내용이 교수되고 학습되는 3영역도 존재하고, 교육과정(교재)의 내용이 교수되었지만 학습되지 않은 4영역도 교육 현장에서는 엄연히, 반드시 존재한다는 사실이다.

가령 서울의 한 초등학교 5학년 교실에서 행해진 이문열의 『우리들의 일그러진 영웅』의 수업 장면을 보자(정재찬, 2006 ㄱ). 이 수업에서는 원작이 의도했던 바의 시대, 곧 시간의 알레고리는 거의 학습되지 않는다. 이 소설은 이습 우화처럼 초시간적인 우화이거나 공간적 우화 내지 실화가 되고 만다. 학습자들에게 이 이야기는 시험 부정과 같은 나쁜 일을 해서는 안 된다거나, 알레고리로서가 아니라 말 그대로 ‘서울’이 아닌 ‘시골’ 학교에서나 벌어진, 말도 안 되는 하나의 사건으로 각인되어 있는 것이다. 엄석대가 유리창 뚫기

를 검사하는 장면보다 시험 성적을 조작하는 장면에서 아이들이 더 흥분하며 비난하는 것도 무리가 아니다. 적어도 후자의 문제는 현재진행형이기 때문이다. 이러한 현상이 현장의 진실이라면, 『우리들의 일그러진 영웅』에 관한 문학 교수 학습 방법 연구는 이 진실을 바탕으로 다시 논의되지 않으면 안 된다.

그럼에도 불구하고 문학 교수 학습에 관한 한, 교수 학습의 주요 변인 가운데 교수자와 학습자 쪽보다 교재 변인 쪽에 대한 연구가 압도적으로 많은 편이다. 이로 인해 우리는 현장의 많은 진실을 놓치고 교수 학습상의 성찰과 개선의 기회를 잃고 있는 셈이다. 지금 현장에서 문학은 과연 어떻게 교수되고 있는지, 그리고 어떤 교수 학습 모형이 실제로 어떻게 실천되고 있는지, 특히 학습자의 편에서 문학이 어떻게 학습되고 있는지부터 관찰하고 기술하고 평가하고 반성하는 연구가 더욱 더 요구된다 하겠다.

II. 문학 교수-학습 방법의 관점

필자는 『문학교육원론』(김대행 외, 2000)⁵의 기저를 이루는 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심의 문학관 및 문학교육과 관련하여 정작 교수 학습법적 논의가 이어진 적이 없었다는 데에 대한 문제의식에서 정재찬(2006 ㄴ)을 발표한 바 있다. 그 글에서 필자는 김광균의 「설야」를 대상으로 현장의 교수 학습 실태를 기술하고 비판한 다음, 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심의 교수 학습 방법을 각각 모색하고자 하였다. 하지만 집필 과정에서 막상 그 구분이 그다지 선명하지도, 만만하지도 않음을 느끼게 되었다. 이에 일단 이러한 구분과 관련하여 『원론』에서 주장하는 바를 간략히 소개하면 다음과 같다.

5 이하 『원론』이라 칭함.

실체 중심의 문학관이란 문학을 가시적인 어떤 대상으로 보아 그 존재와 가치를 설명함으로써 문학을 이해하고 문학에 접근하는 관점을 말한다. 이러한 문학관에 근거하여 문학교육을 하게 되면 사실 자체를 아는 지식의 교육에 중점이 놓이고, 그것도 풍부하고 체계적으로 알게 되는 장점이 있다. 이는 교양인으로서의 자질을 갖추게 된다는, 곧 인문주의 교육의 이상에 다가간다는 것을 의미한다. 그러나 이렇게 되면 문학교육은 작품이든 그 작품에 대한 해석이나 그와 연관된 여하한 지식이든 이미 역사적으로 있었던 것만이 관심사가 되어 문학 교수 학습은 정전의 이해 일변도로 진행되기 쉽고 문학적인 글을 쓰는 일조차도 보통 사람에게는 불필요한 일처럼 오해될 우려가 없지 않다.

속성 중심의 문학관이란 문학을 설명하는 중점을 문학의 특수한 성질, 가령 율격과 이미지 같은 요소 분석에 두는 관점이다. 이는 문학의 이해 또는 표현과 관련하여 심화되고 체계적인 지식으로 작용함으로써 대상을 깊이 있게 천착할 수 있게 해 주는 강점이 있고, 그렇게 함으로써 수준 높은 교양인으로서 사회생활을 영위할 수 있게 해 주는 이점을 가지기도 한다. 그러나 이러한 문학관에 입각한 문학교육 역시 매우 무미건조한 지식 교육으로 문학교육을 몰아가거나, 문학의 속성이란 것에 지나치게 집착하여 오히려 문학을 신비화시키는 데 일조할 우려가 있다.

활동 중심의 문학관이란 문학을 설명하는 중점을 인간의 활동이라는 특성에 두는 관점이다. 이에 따라 문학교육을 설계하면 문학교육의 내용과 방법은 자연스럽게 활동 그 자체에 모아지게 된다. 따라서 문학 활동이라는 체험을 통해 경험을 쌓아감으로써 구체적이고 실제적인 지식, 곧 방법적 절차적 지식을 습득하게 되어 지식을 기반으로 한 능력, 특히 이해와 표현을 이루는 능력의 향상으로 발전하게 해 준다는 점이 가장 큰 미덕이다. 그러나 교육을 받은 사람으로서 마땅히 지녀야 할 사실적 개념적 지식을 도외시하

기 쉽고, 문화적 동질성이나 유대감을 형성하기 어렵다는 단점도 있다.⁶

이 세 가지를 비교하기 앞서, 그런데 과연 “문학을 어떻게 보는가가 결과적으로 문학교육의 논의에 결정적인 영향을 미치게” 된다고 보는 것, 교과 학습을 비롯한 문학교육에 대한 관점이 문학에 대한 관점에서 도출되고 구속된다고 보는 것이 타당한가 하는 질문부터 던질 필요가 있다. 사실, 이러한 인식 습관은 상당히 오래된 편이다. 가령, 대학 국문과의 문학사 수업처럼 우리는 고등학교 문학 교재를 시대와 장르별 체제로 구성하는 데 익숙해 있다. 그것이 유일한 편제 방식도 아니며 유익한 구성이 아닐 수 있음에도 불구하고, 우리는 늘 문학이 문학 교과와 내용 지식을 확정짓고 그에 따라 문학의 교수 학습이 구성되는 것으로 간주하곤 하는 것이다. 문학의 ‘실체’와 ‘속성’을 가르치는 것, 비록 『원론』이 이에 더해 ‘활동’을 강조함으로써 학습자의 수용 범주를 강화하고 있다 하더라도, 혹은 수용 ‘활동’을 중심으로 ‘실체’와 ‘속성’ 중심을 통합하려는 경향이 있다 하더라도, 이 또한 이러한 인식 습관과 근본적으로 차별되는 것은 아니다. 문학이라는 교육내용을 전달하는 것을 목표로 하는 한, 그것이 실체와 속성 중심이든, 지식과 능력 중심이든, 활동을 통하든 아니하든, 기본적인 패러다임은 다르지 않을지 모른다.

하지만 문학이 있어서 문학교육이 있는 것이 아니라, 교육이 있어서 문학교육이 있다는 관점을 취할 경우, 나아가 문학교육이 있어 문학이 있다는 발상에 따를 경우, 사태는 달라질 수 있다. 교육 주제별 범주에 따를 때, 우리

6 물론 문학을 보는 관점이 실체와 속성, 그리고 활동 등 세 가지뿐일 리는 없다. 쾌락과 교훈으로 보는 관점도 있고, 표현론-반영론-효용론-객관론으로 나누는 관점도 있고, 정신분석, 마르크스주의, 구조주의, 해체주의 등등에 이르는 다양한 관점도 있다. 예를 들어 김옥동의 『광장을 읽는 일곱 가지 방법』처럼, 로이스 타이슨의 『비평 이론의 모든 것』(윤동구 역, 2012)은 『위대한 개츠비』를 대상으로 정신분석 비평에서 탈식민주의 비평에 이르는 11가지 비평 이론에 따라 학습을 시도한다. 서문의 제목이 ‘이 책으로 수업을 진행하려는 교사들에게’라는 사실은 우리에게 대단히 시사적이다. 비록 고등교육을 대상으로 삼은 것이기는 하지만 말이다. 문제는 어떤 관점이 문학교육의 어떤 논의에 어떻게 유용한가 하는 것이다.

는 상상력, 정서, 체험, 가치, 윤리 등을 우선순위로 상정하여 사랑, 운명, 직업, 용기 등등을 교육 내용으로 취하고 그에 따른 문학 교수 학습 방법을 고안해야 할 필요도 있을 것이다. 아울러 학습자의 개성과 발달을 고려할 때도, 우리는 지금의 문학교육과 다른 목표 유형과 그에 따른 수업 모형을 개발해야 할 필요도 있을 것이다. 그런 의미에서 문학 제재에 친화감을 가질 수 있도록 하는 데 목표를 두는 모형, 문학 경험의 절대 결핍을 보완하는 데 목표를 두는 모형, 문학과 도덕적 경험을 연결 짓는 데 목표를 두는 모형 등, 박인기(2009: 489)가 예시한 하위 목표 범주를 발전시켜 더욱 다양한 학습 목표별 문학 교수 학습법을 개발하는 것이 요구된다 하겠다.

실제로 『원론』은 문학 개론서나 문학원론 서적을 닮았다. 특히 책의 절반 분량에 해당하는 2부와 3부가 각각 ‘문학의 속성과 문학교육’ 및 ‘문학의 맥락과 문학교육’으로 구성된 것은 신비평의 대표적인 저서로서 이른바 외재적 접근을 3부로, 내재적 접근을 4부로 구성한 웰렉과 워렌의 『문학의 이론』(Theory of Literature)을 방불케 한다. 하지만 신비평의 전개 과정과 양상을 고려할 때 이 책의 고갱이는 역시 이 가운데 내재적 접근 쪽에 있는 것임을 알 수 있거니와, 중요한 것은 『원론』의 실질적인 무게중심 또한 맥락 쪽보다는 속성 쪽으로 다소 기울어 있다는 사실이다. 간단히 말해 『원론』은 신비평적이다.

그래서 『원론』은 실체, 속성, 활동 중심 문학관에 대해 각각의 장단점을 들면서 공평하게 설명하고 있는 것 같지만, 자세히 들여다보면 그것은 평면적인 관계가 아니라 위계적 관계에 놓여 있는 것임을 알 수가 있다.

전통적으로는 실체 중심의 문학관이 학교 교육에 큰 영향을 미쳐 학생들은 정전을 읽고 문학사를 암기하는 데 주력하였다. 그러다가 신비평이 도입된 이후 속성 중심의 문학관이 힘을 가짐으로써 작품의 분석적 이해에 골몰하였던 것이 사실이다. 그러다가 최근에는 문학을 통한 활동으로 옮겨가는 추세를 보이고 있다고 할 수 있다.(『원론』, 20)

여기까지는 시간적 선후 관계로만 읽을 수도 있다. 하지만 최신의 것이 좋은 것이라는 스키마를 동원해 읽는다면, 실체보다는 속성을, 속성보다는 활동 중심을 이 글의 필자가 선호한다고 판단하거나, 최소한 활동 중심보다는 실체와 속성 중심이 문제가 있는 것처럼 읽을 수도 있다. 어느 독법이 옳을까?

이 책은 이 세 가지 관점의 포괄성을 강조한다. 그러나 그 중심은 분명하다. “문학교육은 활동의 교육을 지향하되 다른 시각도 적절하게 포괄되어야만 문학다운 문학교육을 할 수 있다.(『원론』, 21)”라는 데에서 알 수 있듯이, 활동 중심이 주축이 되어야 함을 분명히 밝히고 있는 것이다. 그런데 포괄성과 더불어 위계성을 강조한 다음 대목을 보면, 실제 이들의 관계는 중요도로 볼 때, ‘활동 중심 > 속성 중심 > 실체 중심’의 관계에 있음을 알 수 있게 된다.

이러한 활동 중심의 문학교육에 점진적으로 속성 중심의 문학교육이 첨가됨으로써 활동이 점차 내용으로 구체화해 가는 단계를 설정할 수 있을 것이다. (중략) 반면에 실체 중심의 문학관에 근거한 사실적 지식 중심의 문학교육은 대체로 높은 단계의 교육에서 수행하는 것이 바람직할 것으로 보인다.(『원론』, 23)

활동 중심은 일관되게 적용하되, 점진적으로 속성 중심을 첨가하고, 실체 중심은 높은 단계에서 수행하자는 설계가 위계상으로는 적절해 보이는 것이 사실이다. 하지만 이것이 단순히 위계의 문제인 것만은 아니다. 이러한 생각의 배경에는 다음과 같은 의식이 깔려 있기 때문이다.

문학의 속성을 잘 구현할 수 있는 능력을 갖추는 것은 곧 일상의 언어활동을 효율적으로 수행할 수 있는 능력으로 이어진다. (중략) 이처럼 문학 능력과 국어 능력이 한 축에 몰려 돌아가는 상관성을 지니고 있음을 도외시키고 문학 능력을 별개의 것으로 생각하게 되는 경향은 실체 중심의 문학관에서 두드러진다.

문학은 보통의 언어가 아니라 특수한 것이며, 생활이 아니라 예술 작품이라는 인식의 결과이다. (중략) 실체 중심으로 문학교육을 전개하면 할수록 문학교육과 국어교육은 필연적으로 괴리를 낳게 된다. 정전에 대한 이해 그 자체를 강조하는 교육은 결국 문학의 예술적 속성에 치우치는 경향을 낳게 된다. (『원론』, 25)

속성 중심은 문학어와 일상어의 관계에서 활동 중심과 교호적일 수 있는 데 반해 실체 중심은 그렇지 않다는 것, 즉 문학 교수 학습을 국어과 교육의 틀 내에서, 그리고 인문학적 보편 교육의 관점 내에서 고려할 때 실체 중심은 예술적 속성이 강해서 본령이 될 수 없다는 뜻이다. 이러한 전제는 그 자체로 논쟁적이어서 수긍할 부분과 그렇지 않은 부분으로 나눌 것이다. 어쩌면 속성 중심이야말로 문학의 언어를 특수한 것, 문학을 예술 작품으로 인식하게 하는 데 기여할 수도 있다. 그렇다면 이는 관점이 문제가 아니라 그것을 어떻게 접근하느냐에 달린 문제가 아닐까?

과연 실체 중심은 문학을 예술로 다루게 함으로써 문학교육을 일반 교육의 몫을 넘어서는 전문 과정에 가까운 것으로 만들 수밖에 없는 것일까? 예술은 전문가의 것이라는 생각이 인식의 미망은 아닐까? 문학의 예술적 속성이 피할 수 없는 것이라면, 아니 오히려 장려되어야 할 것이라면 그것을 어떻게 아마추어 수준에서 즐길 수 있게 하느냐를 고민해야 하는 것이 아니겠는가? 혹시 여기에 실체 중심은 문학 전공자가 선호하는 교육 모델이라는 혐의가 함축되어 있는 것은 아닐까? 하지만 ‘정전을 읽고 문학사를 암기하던’ 과거의 실체 중심 교육이 지양 극복의 대상이라면, 신비평이 도입된 이후 ‘작품의 분석적 이해에 골몰하였던’ 지난날의 속성 중심 교육도 마찬가지로 처지가 아니겠는가? 실체 중심이든, 속성 중심이든, 둘 다 문학론의 산물일진대 문학교육의 측면에서 속성 중심을 더 가까이 취해야 하는 이유가 문학과 언어의 국어 교과 내적 관련 때문이라면 이것은 영역의 보편성만 강조한 것이지 독자성에 대한 고려는 축소한 결과이며, 특수성을 보편의 대립 관계로만 이해한 탓이 아닐까? 이러한 의문이 들게 되는 근본 원인은 실체, 속성,

활동 중심이라는 구분법에 존재하는 범주 상 오류에 있다.⁷

필자의 판단으로는, 문학관을 실체와 속성 중심으로 나눌 수 있다는 데 동의하는 것을 전제로, 문학교육은 다시 그 각각을 해설 중심과 활동 중심, 혹은 객관주의와 구성주의로 접근하는 것으로 구분하는 것이 옳다.⁸ 이를 표로 표현하면 다음과 같다.

	교수자 해설 중심 (객관주의)	학습자 활동 중심 (구성주의)
실체 중심	A	B
속성 중심	C	D

A형은 텍스트의 내용과 더불어 텍스트를 둘러싼 표현론적, 반영론적, 효용론적 맥락 정보(자료)에 대해 교수자가 해설의 형태로 제공해 주는 교수 학습 상황에 해당하고, B는 교수자가 안내자의 역할로서 제공한 관련 자료를 바탕으로 학습자가 활동을 통해 주체적으로 지식을 구성할 수 있도록 도와주는 형태의 교수 학습 상황을 의미한다. 마찬가지로 C형은 텍스트의 형식적, 구조적 특성을 이른바 객관론적 측면에서 교수자가 해설해 주는 교수

7 많은 사람들이 실체나 속성 중심은 문학 텍스트의 성격으로 이해하고, 활동 중심은 학습자의 활동으로 오해하기도 한다. 하지만 이 책에 따르면 활동 중심 역시 문학관의 하나일 따름이다. 그런가 하면 속성 중심 문학교육과 활동 중심 문학교육의 경계가 모호하다는 지적도 많이 한다. 그러한 생각은 그 둘 사이를 친화 관계로 설명하고 있는 서술 방식에 기인하는 바가 클 것이다. 여기에 활동 중심으로 실체와 속성 중심을 포괄하자는 주장이 이어지면 더욱 혼란이 가중된다. 그럴 양이면 오해를 이해로 풀 것을 제안한다. 실체도 활동이요, 속성도 활동으로 볼 수 있다면, 굳이 문학관에서 독립항으로 다루지 말고, 실체와 속성 각각에 대해 객관주의와 구성주의적 관점(곧 『원론』에서 말하는 활동 중심)을 인정 하되, 문학교육의 장에서는 일상적 의미의 학습자 활동 중심으로 사용함이 나을 것이다.

8 아직 이런 명명이 썩 내키지는 않는다. 지식도 구성주의적으로 얻을 수 있고, 객관주의 관점에서 지식을 활동을 통해 익힐 수도 있기 때문이다. 잠정적으로 이 구분은 ‘객관주의적 관점에 입각한 지식 위주의 교사 해설 중심’과 ‘구성주의적 관점에 입각한 능력 위주의 학생 활동 중심’을 가리킨다.

학습 상황이라면, D형은 이를 학습자의 주체적 구성 활동을 통해 학습하도록 하는 교수 학습 상황을 가리킨다.

이렇게 되면 논리상으로는 상호 우열의 관계가 없다. 다만 문학교육의 거시적인 패러다임이나 미시적인 구체적 학습 목표에 따라 무게 중심의 이동이 있을 뿐이다.⁹ 중요한 것은 속성 중심만이 아니라 실제 중심도 얼마든지 활동 중심 혹은 구성주의적으로 교수 학습하는 것이 가능하다는 점이다. 그것이 진정한 활동 중심이라고 필자는 생각한다.

III. 활동 중심 문학 교수-학습 방법의 실천

그렇다면, 학습자의 활동 중심으로 문학의 실체와 속성을 가르치려면 어떻게 할 것인지 그 실천 방안에 대해 고민할 차례이다. 먼저 속성 중심의 활동 중심 교수 학습에 대해 생각해 보자. 정재찬(2006 ㄴ)에서 김광균의 「설야」에 나오는 ‘머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리’를 해설하기 위해 원용한 ‘용각산 광고’와 ‘레간자 광고’를 다시 한 번 예로 들어보자. 다음은 비인문계 학생들을 대상으로 하는 학부 교양 시간에 필자가 실제로 그 광고 동영상을 동원하며 강의한 실천 사례이다.

‘용각산’ 광고를 보자. 이 광고는 우리나라 광고사(廣告史)에서 손꼽히는 명가

9 이와 관련해 김성진(2004)을 주목할 필요가 있다. 그는 칸트와 하버마스를 토대로 ‘심미적 표현적 합리성’을 추구하는 취미 판단’은 ‘인상 중심’으로, ‘인식적 도구적 합리성’을 추구하는 순수 이성’은 ‘설명 중심’으로, ‘윤리적 실천적 합리성’을 추구하는 실천 이성’은 ‘사회 역사적 가치 탐구 중심’으로 반응 중심 교수 학습법을 세분화 및 재구성하고 있다. 이와 같은 단선적인 대응과 연결이 과연 타당하고 바람직한지에 대해서는 더 따져보아야 하겠지만, 이러한 시도는 특정한 ‘방법론’에 입각한 다양한 ‘방법들’의 개발이 필요하다는 필자의 소견에 적극적으로 부합한다.

피와 사운드 효과로 유명하다. 그 이전까지 제약회사들의 광고는 약품의 효능을 선전하는 것이 일반적이었는데 이 광고는 그런 말 하나 없이 신생 제약 회사 하나를 증권회사로 일약 성장케 했을 정도로 광고 효과가 컸던 작품으로 알려져 있다. 원래 이 광고는 우리나라 효과음향계의 대부인 김벌레가 당대 최고의 성우 최응찬의 목소리를 동원해 만든 라디오 광고였다. 이 광고는 제품을 좌우로 흔들자 뚜껑 속에 들어있는 숟가락이 흔들리는 소리(실제로는 깡통 속의 자갈 흔들리는 소리)인 듯한 잡음으로 시작한다. 서걱서걱, 이어지는 성우의 멘트, “이 소리가 아닙니다.” 다시 또 흔들리는 소리(깡통 속에 자갈보다 작은 모래를 넣어 흔들리는 소리)가 들린다. 사각사각, “이 소리도 아닙니다.” (텔레비전 광고에서는 곧바로 “용각산은 소리가 나지 않습니다.”라는 멘트가 이어진다.) 그리고 1초 동안 아무 소리도 들리지 않는다. 라디오에서 1초의 공백은 엄청나게 긴 시간이다. 그 순간 비로소 들리는 성우의 목소리, “네, 이 소리입니다.” 이로써 소비자의 호기심과 긴장은 물론, 제품에 대해서는 아무 말 없었지만 제품의 특성과 신뢰성을 인식시켜 주는 광고가 될 수 있었다. 사실 진해거담제인 용각산은 가루약이라는 점에서 소비자에게 거부감이 있었지만 이 광고를 통해 소리가 나지 않을 정도로 미세한 분말의 생약이란 점이 어필될 수 있었던 것이다. 소리가 나지 않음을 알리기 위해 다른 잡소리를 들려주는 아이디어, 소리 없음을 소리 없다고 말하는 것이 아니라, 잡소리를 넣고 그것을 다시 뿔으로써 소리 없음을 소리 없이 전하는 것, 이 광고는 침묵조차 소리로 만들어냈던 것이다.

내친 김에 ‘레간자’라는 자동차 광고도 감상해 보자. 그 당시 대우자동차는 엔진 소음이 크다는 악명이 높았다. 대우는 ‘레간자’라는 신형 자동차를 통해 그런 이미지를 불식시키고자 했다. 하지만 이번에도 고민은 마찬가지였다. 소리가 나는 건 표현하기 쉽지만 소리가 나지 않는다는 걸 어떻게 표현한단 말인가. 이 광고 역시 텔레비전 광고로는 드물게 침묵 장치에 의존한다. 소리 없이 자동차가 아름다운 들녘 도로를 지나간다. 조용히 들려오는 개구리 울음 소리, 차창이 소리 없이 스르르 올라가며 닫힌다. 그러자 개구리 울음 소리가 사라진다. 측면 광고에서는 강아지 한 마리가 자동차 뒷좌석에서 편안히 잠을 자고 있다. 어디선가 들려오는 벌의 날갯짓 소리. 이번에는 차창이 소리 없이 열린다. 그러자 벌이 밖

으로 날아가 버리고 차안은 이내 고요해진다. 강아지의 코고는 소리만이 들려올 뿐. 이어서 마지막 멘트. “소리가 차를 말한다. 쫓! 레간자.” 이 광고 역시 발상은 조금도 다를 바가 없다.

그렇다면 ‘머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리’야말로 ‘용각산’의 숟가락 소리요, ‘레간자’의 개구리 울음 소리가 아니고 무엇이라. 눈 내리는 밤은 ‘머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리’가 들릴 정도로 고요하거나, 눈 내릴 때 나는 소리는 ‘머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리’처럼 거의 소리가 나지 않는다는 뜻이거나 둘 중의 하나가 될 것이다. 그 어느 쪽이든 설야는 고요하고 적막하다. 말은 ‘옷 벗는 소리’이지만 정작 말하고자 한 바는 ‘소리 없음’이 아니던가. 그러니 들리지도 않는 ‘머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리’를 놓고 시각의 청각화니 청각의 시각화니 하는 가르침은 정곡을 벗어난 것이 아니겠는가. 그러나 여기서 그칠 일이 아니다. 어차피 넣었다가 빼야 할 잡음이라면 어떤 잡음이든 될 터인데 시인은 왜 여인의 옷 벗는 소리를 택한 것일까. 눈 내리는 밤, 숟가락 소리도, 개구리 울음 소리도 아닌, 여인의 옷 벗는 소리이기에, 그 설야가 더욱 신비해지고 야릇해지고 관능적이고 몽환적인 느낌을 던지며 아련한 그리움까지 선사해 주는 게 아니겠는가. 이것이 이 시의 매력이다.

필자는 시를 어렵고 낯설게 여기는 비인문계 학생들에게 한편으로는 쉽고 친근하게 시를 소개하고자, 다른 한편으로는 이 경험을 바탕으로 문학 및 문화 콘텐츠에 대해 개방적인 마음으로 다가서게 하고자 이러한 강의를 시도했다. 그리고 문학의 속성을 일상의 문화와 연결해 보고 상호텍스트를 통한 구성주의적 활동을 해 보라고 지도한다. 그리하여 학기 중의 포트폴리오와 기말 리포트는 이러한 자발적 주체적 구성주의 활동으로 문화와 시를 혼용한 상호텍스트적 결과물을 제출하도록 한다. 그런데 한 학기 내내 교수가 일방 강의로 일관한 이 강좌를 통해 가장 강화된 핵심 역량이 무엇인지 수강생들에게 설문 조사한 결과, 학생들의 반응은 놀랍게도 자기 주도 학습 능력의 신장으로 나타났다.

실은 실제 중심도 얼마든지 활동 중심으로 교수할 수 있다. 굳이 해체주의 이론을 들 필요도 없다. 테리 이클턴의 『문학이론입문』만 보더라도 문학의 고유한 실체성을 규정하기란 거의 불가능에 가깝다. 물론 ‘사실’은 존재하는 법이다. 그리고 그 사실들을 지식의 형태로 풍부히 갖추는 것이 교양과 지성의 표상이기도 하다. 다만 그것이 어떤 가치가 있는 지식인가, 그리고 지식을 위한 지식이 아니라 교양 있는 아마추어로서 자발적으로 지식의 획득을 즐기는가 하는 것이 관건이다. 김광균의 프로필을 아는 것, 그래서 그가 『자오선』 동인임을 아는 것, 심지어 교과서 지식 그대로 그를 이미지즘의 대표 시인으로 잘못(?) 아는 것이 김광균과 그의 시의 실체를 아는 길은 아니다. 한 사람을 안다는 것은 그의 스토리, 그의 히스토리를 통해 그를 구성하는 행위의 결과이다. 그런 적극적 활동만이 공감과 수용에 이르게 만든다. 맥락도 마찬가지다. 그가 살던 시대와 공간을 추체험하는 것, 그 시공 속에서 그의 숨결을 느껴 보는 것, 그래서 학습자가 구성한 실체로서의 한 시인을 사랑하게 된다면 문학교육은 족한 것이다. 강의에서 필자는 「설야」를 대상으로 김광균과 그가 살던 시대 맥락을 스토리텔링으로 다음과 같이 들려준다.

「설야」는 1938년도 조선일보 신춘문예에 김광균이 일등으로 당선된 작품이다. 이 때 그의 나이 스물다섯. 학교를 졸업하고 나서 그는 가족의 생계를 위해 1931년 경성고무실업주식회사 군산 지사로 취직하여 간다. 그러다 서울 본사로 직장을 옮겨 온 것이 바로 저 「설야」가 발표된 1938년의 일이었던 것. 본격적으로 중앙 문단 활동을 하게 된 것도 이때의 일이다. 회사에서 퇴근하면 곧바로 지금의 소공동으로 달려가서 이봉구, 오장환, 이육사, 서정주, 윤곤강, 신석초 등의 문인과 만나 시를 논하고 예술을 나누었다. 그렇게 만들어진 그룹이 바로 ‘자오선’ 동인이다. 비록 이 잡지는 57면밖에 안 되는 소책자로 창간호만 나오고 끝이 나지만, 문단의 주목을 끌기에는 충분했다. 이 때 김광균을 고평한 이가 바로 당시 시단의 중진이었던 모더니스트 김기림! ‘금년도 내가 추천하는 신인’이란 글에서 김기림이 자신을 추천한 것을 보자 “승천을 시작하여 지붕을 뚫고 샤갈의 그

림처럼 하늘로 높이 날았다.”라고 김광균은 고백한다.

김기림과 김광균이 처음 만난 것은 당시 여배우 김연실이 경영하던 ‘낙랑’ 다방에서였다고 한다. 거기서 김광균은 김기림이 전해주는 프랑스 시단의 동향과 시와 회화의 관계에 대한 이야기를 듣고 커다란 충격에 빠진다. 그 당시를 그는 이렇게 회상했다. “고흐의 ‘수차(水車)’가 있는 가교(架橋)’를 처음 보고 두 눈앞이 빠지는 것 같은 감동을 느낀 것도 그 무렵이다. 그 때 느낀 유럽 회화에 대한 놀라움은 지금도 생생하다. 세계 미술 전집을 구하며, 거기 침몰하는 듯하여 나는 급속히 회화의 바다에 표류하기 시작했다. 시집보다 화집이 책상 위에 쌓이기 시작했고, 내 정신세계의 새로운 영양(營養)은 이렇게 해서 이루어진 것 같다.”라고,

실제로 그는 시인만이 아니라 많은 화가들과도 교류했다. 특히 그는 이중섭을 높이 평가했다. 훗날 이중섭 생애 처음이자 마지막이라 할 수 있는 개인전의 안내 목록에 김광균 글이 실린 것은 이때의 인연 덕이다. 이중섭 작품전은 성공적이었다. 관람객이 성황을 이루었고 당시의 화단을 흔들어들었다. 하지만 불행히도 이중섭은 요절했다. 사망 후에도 무연고자로 취급되어 3일 간이나 방치된 연후에야 장례를 치룰 수 있었다. 장례비 9만원 중 5만원을 김광균이 지불했다고 한다.

여하튼 이렇게 회화의 세계, 특히 인상파의 화풍에 심취하였으니 그의 시를 이미지즘으로 분류하는 것도 무리가 아니다. 실제로 김광균은 김기림과 더불어 1930년대 한국 모더니즘 시운동을 대표하는 시인으로 통념화되어 있다. 그러나 납북당한 동생의 사업을 맡아 가족의 생계에 책임을 지고자 절필을 하며 문단을 떠나 급기야 성공한 사업가가 되어 늙은 몸이지만 다시 시단으로 돌아오곤 했던 김광균은 1987년 일흔 넷에 나이에 이렇게 회고한다. “나는 모더니스트가 아니다. 굳이 모더니즘이라는 것을 의식하고 시작을 한 적은 없다. 물론 나의 시에서는 시각적인, 회화적인 이미지가 많이 나타나고 있는 것은 사실이다. 그러나 이것은 내가 오랫동안 서울에서 거주했기 때문인지도 모르겠다.”

이것은 과장도 거짓도 아니다. 우리는 흔히 이미지만 나타나면 이미지즘이요, 이미지즘은 모더니즘의 일 유파로 고정관념화하고 있지만 그것이 잘못된 것이다. 아무리 시에 이미지가 넘쳐도 그 이미지가 애상적인 정조에 기여한다면 그

것을 두고 이미지즘이나 모더니즘이라 할 수는 없기 때문이다. 김광균의 고백은 그런 의미에서 정직한 것이며, 실제로 그의 시를 보면 하나같이 애상적인 이미지만 발견될 따름이다.

시인의 생애에 대한 교육이 반드시 필요한 것은 아니지만, 시인의 삶에 대한 이야기를 들려주면 대개의 학습자들은 관심과 우호의 표정을 보인다. 그가 살았던 시대 맥락도 마찬가지이다. 일제 강점기에 관한 상투적인 지식과 설명은 학습자들을 오히려 공감에서 멀어지게 한다. 이럴 때 필자는 그 시대의 가요를 들려 주거나 영화를 보여 주기도 하는데, 김광균을 가르칠 때면 동시대의 작가 이태준의 소설 〈청춘 무성〉을 읽어 준다. 거기에 바로 김광균이 거닐던 소공동의 눈 내리는 밤이 나오기 때문이다.

함박눈이 펄펄 날리었다. 은심은 대문 앞까지 와서는 새삼스럽게 집에 들어가기 싫어진다. 어디고 눈을 맞으며 끝없이 걷고 싶어진다. (중략)

은심은 종로로 내려와 남대문통을 걷는다. 벌써 상점들은 문을 닫힌 데가 많다. 불빛 흐린 포도에는 도리어 눈송이 날리는 것이 아름답다. (중략) 학교에서 노래하고 온 찬송가 구절을 다시 부르며 어느덧 조선은행 앞까지 이르렀다. 눈은 그저 한결같이 나린다. 은심은 머리와 어깨에 눈을 털고 장곡천정(長谷川町)으로 들어섰다. 이내 조선호텔이 나온다. 불빛이 창마다 휘황하다. 자동차 한 대가 뚜우뚜 경적을 울리며 남대문 쪽에서 들어와 눈 덮인 호텔의 넓은 마당으로 들어간다. (중략)

은심은 멀거니 서서 호텔안을 들여다보다가 미국에 가 있는 사촌오빠 생각이 났다. 그리고 가까이 동경 가 있는 중학 동창들도 생각이 났다.

‘동경이나 갈까 보다!’ (중략)

집에는 편지가 한 장 와 있었다. 색다른 양봉투, 영어에 서양 우표다. 사촌오빠에게서 해마다 오는 ‘크리스마스 카아드’였다. (중략) 사진이 한 장 따라 나왔다. (중략) 하나는 사촌오빠요 하나는 동양사람이긴 하나 처음 보는 얼굴이다. 모두 상반신만 찍은 것인데 양복 맵시며 머리 매끈한 것이며 미소 띤 표정이 선명

한 것이며 모두 배우들처럼 ‘스마트’하다. (중략) 은심은 다시 돌려 사진을 본다. 오빠보다도 그 ‘쫄오지 함’이라는 청년에게 눈이 날카로워진다. (중략) 조선서 보는 청년들과는 다른, 큰 바다에서 헤엄치는 물고기처럼 싱싱한 감촉을 준다. (중략)

은심은 오늘부터 방학이라 늦음이 조반을 먹고 진고개로 나섰다. 눈이 아직 녹지 않은 것이 좋았다. 은심은 꽃집 앞을 지나다 발을 멈춘다. 얼음쪽 같은 유리창 안에는 히고 붉은 ‘카아네슘’과 새파란 ‘아스파라가쓰’가 무데기무데기 어울어졌다. 발에서 꺾듯이 급하게 들어가 서너 송이를 골라 샀다. 그 길로 찻집에 들어가 진한 ‘커어피’를 한 잔 마시었다. 입에서는 ‘커피이’ 향기, 품에서는 ‘카아네슘’의 향기, 은심은 더욱 ‘서양’이 ‘문명’이 즐거워진다. 그 길로 ‘마루젠’이 층으로 왔다. 서양 잡지들이 꽃집처럼 색채 현란하게 꽃혀 있다.

‘장곡천정’, 곧 일본어로 ‘하세가와마치’라 부르는 이 거리는 지금 서울 소공동 길의 일제 때 이름으로 조선 2대 총독 하세가와의 이름을 딴 것이다. 거기에는 조선은행, 곧 지금의 한국은행이 있었고, 맞은편엔 경성우편국이며, 대각선 방향으로는 이상의 「날개」에 나오는 미쓰코시 백화점이 도열해 있었다. 그런가 하면 박태원의 「소설가 구보씨의 일일」에도 “조선은행 앞에서 구보는 전차를 내려, 장곡천정으로 향한다. 생각에 피로한 그는 이제 마땅히 다방에 들러 한 잔의 홍차를 즐겨야 할 것이다.”라는 대목이 나오거니와, 조선은행 북쪽이 바로 당시 국내 문인들의 보금자리였던 장곡천정의 다방거리인 것이다. 김광균과 김기림이 만났던 ‘낙랑’ 다방도 바로 그 곳에 있었다. 이른바 모던보이 모던걸들이 이 거리 일대를 헤매 다녔다. 혼마치(충무로)의 찻집, 빙수집, 우동집, 카페, 댄스홀 등등에서 칼피스, 아이스 고히(커피)를 마시며 흥청거렸다. 그 일대를 그저 산책하는 풍습도 생겨났다. 그제 모던의 상징이기도 했다. 이 소설 속 주인공은 당시 ‘모던걸’의 전형적인 욕망과 행동을 보여 주는 존재이다. 소비 문화적 행태, 산책자의 취미, 서구에 대한 동경과 환상 등이 그러하다. 그녀는 함박눈이 내리는 ‘설야’에 끝없이 걷고 싶어 하

고, 호텔을 부러워하며, 미국과 일본행을 꿈꾸며, 스마트한 서구적 용모를 좋아하고, 서양 꽃들과 커피와 서양 잡지를 사랑하는 것이다.

이러한 경성의 1930년대 이야기를 들으며 학습자들은 놀라기도 하고 유쾌해 하기도 하면서 비로소 당대의 모더니스트들을 이해하는 듯한 표정을 짓기도 한다. 나아가 이런 시대적 배경을 머릿속에서 상상하면서 학습자들은 시대의 맥락조차 자기들 나름대로 구성하게 되고, 때때로 여기에다 유희의 「바람부는 날이면 압구정동에 가야 한다」와 싸이의 「강남 스타일」까지 더하면, 거창하게 말해 비로소 ‘문학사의 현재적 의미망’을 획득하고 ‘정전의 자기화’에 도달하는 것처럼 보이게 된다. 이렇게 볼 때, 실체 중심으로 문학을 교육하면 “정전에 대한 이해 그 자체”만 강조하게 되어 결국 “문학의 예술적 속성에 치우치는 경향을 낳게”되며, “결국은 인간을 위한 문학교육이라기보다 전문가 양성을 위한 문예 비평 교육 또는 문학사 교육으로 흐를 우려가 있다.”(『원론』, 25)라는 우려는 기우임이 확실하다.

필자는 지금 실체 중심이 아니라 활동 중심을 옹호하는 것이라는 점에 유념하기 바란다. 정재찬(2006)에서 필자는 좁은 의미의 활동 중심을 옹호하느라, 「설야」를 송창식의 노래 「밤눈」과 비교한 바 있다. 둘 사이의 유사성에 주목하고 둘 다 문학적 활동이라는 점을 강조함으로써 문학과 비문학의 경계를 해체하고자 했던 것이다. 이런 데에는 상호텍스트 활동만큼 유의한 것도 드물다. 하지만 상호텍스트성이 발산적인 활동 중심에만 쓰이는 것은 아니다. 상호텍스트성은 실체나 속성 중심의 관점에서 수렴적으로도 활용할 수 있는 활동이다.

다시 김광균의 「설야」로 돌아가 수렴적 상호텍스트성 활동을 해 보자. 김광균은 이후에도 「설야」처럼 눈 오는 밤을 두 번이나 또 노래한다. 다음 두 편의 시를 보라.

서울의 어느 어두운 뒷거리에서
이 밤 내 조그만 그림자 위에 눈이 내린다

눈은 정다운 옛 이야기
 남몰래 호젓한 소리를 내고
 좁은 길에 흠어져
 아스피린 분말이 되어 곱게 빛나고
 니타샤 같은 계집애가 우산을 쓰고
 그 위를 지나간다
 눈은 추억의 날개 때 묻은 꽃다발
 고독한 도시의 이마를 적시고
 공원의 동상 위에
 동무의 하숙 지붕 위에
 카스파처럼 서러운 등불 위에
 밤새 쌓인다

- 김광균, 「눈 오는 밤의 시(詩)」

찻집 미모사의 지붕 위에
 호텔의 풍속계 위에
 눈이 내린다
 물결치는 지붕지붕의 한끝에 들리던
 먼—소음의 호수 잠들은 뒤
 물기 낀 기적만 이따금 들려오고
 그 위에
 낡은 필립 같은 눈이 내린다
 이 길을 자꾸 가면 옛날로나 돌아갈 듯이
 등불이 정다웁다
 내리는 눈발이 속살어린다

- 김광균, 「장곡천정(長谷川町)에 오는 눈」

먼저 첫 번째 시를 보라. 제목부터가 ‘눈 내리는 밤의 시’ 곧 ‘설야의 시’

가 된다. 「설야」와 비교해 볼 때, 애상은 변함이 없고 눈은 옛날을 떠올리게 하는 정다운 추억의 매개체란 점에서 조금도 달라진 게 없어 보인다. 무엇보다도 눈 오는 밤은 여전히 ‘남몰래 호젓한 소리’를 낼 정도로 고요하다.

두 번째 시를 보라. 예의 그 ‘장곡천정’이 제목에 등장한다. 역시 이 시에서도 ‘옛날로나 돌아갈 듯이’ 정다운 눈은 ‘먼 소음의 호수 잠들은 뒤 물기 낀 기적만 이따금 들려’올 정도로 조용하기만 하다.

여기서 다시 눈여겨보아야 할 이 시들의 속성이 있으니 곧 눈을 나타내는 시각적 이미지이다. 전자는 (정말 용각산마냥) ‘아스피린 분말’에, 후자는 (영사막에 비처럼 내리는) ‘맑은 필름’에 비유되고 있다. 즉 김광균은 세 편의 작품에서 모두 밤중에 훔날리며 내리는 눈을 시로 포착하고 있는 것이다. 대낮이나 또는 밤중이라도 평평 쏟아지는 함박눈이 아닌 것이다. 그러니 고요할 수밖에 없고 애상적일 수밖에 없다.

물론 이런 단계의 교육과 훈련은 고급 전문가의 영역에 속할지 모른다. 하지만 영화 감상을 취미로 하는 마니아들 같으면 이 정도의 상호텍스트성은 기본 중의 기본에 속한다. 아마추어의 문명은 아마추어의 저급한 단계를 의미하는 것이 아니라 대상에 대한 애호가적 정신에서 출발해 자발적인 교양인의 단계로 상승하는 것을 의미한다. 할진대, 이런 교수 학습을 통해 성장한 학습자가 훗날 그런 단계에 스스로 도달하고자 애쓴다면, 이것이야말로 우리 문학교육이 꿈꾸는 인문주의의 이상적 인간형에 가깝지 아니하겠는가? 그리고 그것이 문학과 문화론과 교육론이 행복하게 만나는 지점이 아니겠는가 싶다.

IV. 요약 및 제언

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문학 교수 학습 방법에 관한 연구는 교육 현장과의 소통을 강화해야 한다. 이를 위해서는 이론 연구들이 교육 현장 지향성을 높이는 한편, 실천을 통해 논쟁과 검증은 거쳐야 하며, 현장 연구를 통해 교수자와 학습자를 비롯한 다양한 교육 현상에 대한 이해와 성찰을 도모해야 한다.

둘째, 문학 교수 학습 방법에 관한 한, 문학론이 문학교육론을 견인한다는 관점은 타당하지 않다. 오히려 그 반대의 경우를 상정할 때, 보다 다양하고 교육적인 문학 교수 학습이 이루어진다.

셋째, 현재의 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심의 문학 교수 학습 방법 사이에는 ‘활동 중심 > 속성 중심 > 실체 중심’이라는 내부적인 위계 관계가 전제되어 있지만 그 같은 구분은 타당하지 않다. 문학이 국어과 교육의 하위 영역이라 해서 어떤 상위 테제에 완전하게 포섭되는 관계인 것은 아니다. 오히려 국어과 교육의 성격에 대해 각 영역의 독자성을 아우르면서 통일성을 견지하는 체제로 이해하는 편이 더 타당하다. 문학이 본질상 인문학적 속성과 예술적 속성을 지니고 있다면 그 둘 중 어느 것도 취사선택, 혹은 차등적 대우의 대상이 될 수는 없는 것이다.

넷째, 문학관을 실체와 속성 중심으로 나누고, 문학교육은 다시 그 각각을 ‘객관주의적 관점에 입각한 교수자 해설 중심’과 ‘구성주의적 관점에 입각한 학습자 활동 중심’으로 구분하여, 거시적 미시적 목표에 따라 탄력적으로 운용하도록 한다. 이에 따르면 실체도 구성주의적인 활동 중심으로 교수 학습이 가능하며, 필요할 경우마다 속성을 객관주의적인 해설 중심으로 교수 학습하는 일도 있을 수 있다. 다만 상대적으로 활동 중심을 더 지향하는 편이 우리 문학 교수 학습의 개선을 위해서는 더 바람직해 보인다.

다섯째, 필자의 수업 현장을 바탕으로 활동 중심의 교수 학습 실천 사례를 보였다. 속성을 문화 콘텐츠와의 교섭을 통해 이해하고 확장하는 활동, 실체를 스토리텔링에 의해 상상하고 구성하는 활동을 비롯하여, 텍스트·콘텍스트·상호텍스트 각각의 층위에서 문학예술 및 인문학적 소양을 갖춘 아마추어로 성장하는 데 필요한 활동들을 제시하여 보았다. 특히 이 과정에서 학

습자들의 주체적 구성주의 활동을 고무하기 위해 문화 예술의 경계를 넘나
들고 아우르는 수렴적이고 발산적인 상호텍스트성 활동을 적극적으로 시도
해 보았다.

* 본 논문은 2013. 6. 30. 투고되었으며, 2013. 7. 8. 심사가 시작되어 2013. 7. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부.
- 김성진(2004), 「문학 교수 학습 방법론 연구」, 국어교육학회, 『국어교육학연구』 제21집.
- 로이스 타이슨(2012), 윤동구 역, 『비평이론의 모든 것』, 앨피.
- 박인기(2009), 「제4부 제7장 문학교육」, 국어교육미래열기 편, 『국어교육학개론』, 삼지원.
- 염은열(2009), 「문학능력의 신장을 위한 문학교육 지식론의 방향 탐색」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 제28호.
- 정재찬(2006 ㄱ), 「국어 수업 비평론」, 국어교육학회, 『국어교육학연구』 제25집.
- _____ (2006 ㄴ), 「현대시 교육의 방향」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 제19호.
- 최병우(2012), 「문학교육학의 이론적 범주와 문학교육의 방법」, 한국문학교육학회, 『제62회 학술대회발표논문집』.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수 학습 방법』, 역락.
- 최지현(2011), 「문학교육의 이론과 실제—이론의 실천성에 대한 논란을 중심으로」, 한국국어교육학회, 『새국어교육』 제89호.

문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망

— 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 현대시교육

정재찬

이 논문의 목적은 문학 교수 학습 방법 및 그에 관한 연구의 실태를 성찰하고, 이를 바탕으로 새로운 전망과 지향점을 제안하는 것이다.

첫째, 문학 교수 학습 방법에 관한 연구는 교육 현장과의 소통을 강화해야 한다. 이론 연구들은 현장 지향성을 높여야 하고, 이론의 적합성은 실천을 통해 검증되어야 하며, 현장 연구를 통해 교육 현상 자체에 대한 이해와 성찰을 도모해야 한다.

둘째, 문학 교수 학습 방법에 관한 한, 문학이 문학교육을 견인한다는 관점보다는 문학교육을 통해 문학이 존재한다는 인식의 전환이 필요하다.

셋째, 문학이 본질상 인문학적 속성과 예술적 속성을 지니고 있다면 그 둘 중 어느 것도 취사선택, 혹은 차등적 대우의 대상이 될 수는 없다. 구체적인 문학 교수 학습의 목표에 따라서만 중심이 이동할 따름이다.

넷째, 문학관을 실체와 속성 중심으로 나누고, 문학교육은 다시 그 각각을 ‘객관주의적 관점에 입각한 교수자 해설 중심’과 ‘구성주의적 관점에 입각한 학습자 활동 중심’으로 구분하여, 거시적 미시적 목표에 따라 탄력적으로 운용하도록 한다.

다섯째, 필자의 수업 현장을 바탕으로 활동 중심의 교수 학습 실천 사례를 보였다. 특히 이 과정에서 학습자들의 주체적 구성주의 활동을 고무하기 위해 문화 예술의 경계를 넘나들고 아우르는 수렴적이고 발산적인 상호텍스트성 활동을 적극적으로 시도해 보았다.

핵심어 실체 중심 문학교육, 속성 중심 문학교육, 해설 중심 문학교육, 활동 중심 문학교육, 상호
텍스트성

A Retrospect and Prospect on the Study of Teaching-Learning Method in the Literature Classroom : Toward a Literature Classroom based on the Constructive Activity of Students

Jeong, Jae-chan

The aim of this paper is to retrospect on the study of teaching-learning method in the literature classroom and to propose the new way of teaching literature. So, I have examined the dominant discourses in the study of literature teaching methodology and found that there have been three major strategies; workshop-based, textual property based, and textual activity based approaches.

In a workshop based approach, there used be a mood like religious and ritual one in the classroom. Teacher-explanation oriented education has pushed most of students away from the pleasure of literature.

In a textual property based approach, we can find the limitation of New Criticism. Students might learn that literature is something difficult for them to understand and to enjoy.

Therefore many scholars suggest to throw them away from our literature classroom and adopt the teaching method based on students' textual activities in order to enhance their literary textual power and to overcome the limits of New Criticism.

I could agree on their suggestion entirely, but their distinction is not quite alright, because even the workshop based approach doesn't always mean the teacher-explanation oriented teaching method. We should change the strategy to involve the so-called dialogism. And also in the case of textual property based instruction, we can empower our students to understand and enjoy the literary texts.

The important thing is to make our students enjoy the activity itself to learn literary texts. To do so, we have to introduce constructivism into our classroom. In text activity based approach, we can ask our students whether there might be any differences between ordinary speech and poetic language or not. Literature is just a kind of human activity with texts. Including literature, there are many literariness in the real life, especially found in the field of cultural life. We need let our students have cultural literacy. To achieve the goal, I suggest to teach literary texts based on intertextualities. It could be the best way to give our student to have textual powers and enjoy literature.

KEYWORDS workshop based approach, textual property based approach, text activity based approach, constructive teaching method